

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

O Desenvolvimento Socioemocional: A Regulação Emocional em Creche

Ana Rita Figueiredo Mendonça

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Rita Figueiredo Mendonça

O Desenvolvimento Socioemocional: A Regulação Emocional em Creche

Relatório final em Mestrado de Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof^a. Doutora Fátima Neves

Arguente: Prof^a. Doutora Ana Coelho

Orientadora: Prof^a. Doutora Vera do Vale

DEDICATÓRIA

À minha avó

Agradecimentos

Apesar do presente relatório final ser algo pessoal, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para o meu sucesso e que me acompanharam durante todo este percurso.

À minha orientadora Professora Doutora Vera do Vale, agradeço o apoio, disponibilidade e partilha de saberes tal como a sua contribuição para o meu trabalho.

Aos docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra que sem dúvida foram um dos alicerces fundamentais neste percurso de aprendizagens.

Às instituições onde realizei todas as minhas práticas e que tão bem me receberam e onde aprendi bastante.

Às minhas amigas Luísa Aguiar e Cristiana Nunes que estiveram sempre do meu lado e me apoiaram dando forças para que continuasse o meu trabalho e que ouviram os meus desabafos do quanto estava a ser difícil este caminho.

À minha colega e amiga Vanessa Ferreira por ter estado do meu lado neste percurso académico e por me ter dado força durante o mestrado e até ao fim deste percurso.

Aos meus pais que com todos os esforços me possibilitaram este percurso académico até aqui, que me proporcionaram a felicidade de poder aprender mais e alargar os meus horizontes em diversos conhecimentos e me apoiaram todos os dias.

Ao Rui que me escutou e também sempre me deu forças e acreditou que eu seria capaz de chegar até aqui.

E à minha família que também esteve presente e me apoio durante esta etapa.

Obrigada a todos (as).

Resumo

O presente Relatório Final surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I e II, tendo como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Este documento será dividido em duas partes. Na primeira será feita uma breve caracterização das instituições nas quais realizei a minha prática em educação pré-escolar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e em creche com crianças de berçário com idades entre os oito e doze meses e uma pequena caracterização dos grupos, organização dos espaços e do tempo. O estágio em contexto de pré-escolar foi realizado numa instituição de cariz público enquanto o de creche foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Quando brincamos com as crianças usando uma aproximação direta em simultâneo com a intenção de colocar em prática o treino social e emocional estamos a ajudar a modelar a empatia e compreensão. Este tipo de treino ajudará a desenvolver capacidades sociais específicas na criança bem como vocabulário emocional. Isto irá construir a nossa relação emocional com a criança e vai definir o modo como vão ser as suas interações com os outros.

Assim, estamos a apoiar o desenvolvimento social e emocional do cérebro da criança, porque ter palavras para expressar sentimentos é o primeiro passo para a autorregulação e desenvolvimento da empatia.

Desta forma, a segunda parte do documento incidirá sobre uma situação identificada durante a prática pedagógica em creche e uma proposta de intervenção para a mesma. Esta incidirá no desenvolvimento socioemocional das crianças bem como na utilização de estratégias de regulação emocional.

Palavras-chave: Crianças; Desenvolvimento Socioemocional; Regulação Emocional

Abstract

This Final Report comes within the scope of the Curricular Unit of Educational Practice I and II, aiming at obtaining the Master's Degree in Pre-School Education.

The document is divided into two parts. The first part is a brief description of the institutions in which I performed my practice in pre-school education with a group of children between three and six years and in crèche with nursery children between eight and twelve months as well as a small characterization of the groups and organization of spaces and time. The pre-school internship was carried out in a public institution while the one in crèche was held in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS).

When we play with the children using a direct approach simultaneously with intention to put into practice the social and emotional training we are helping to model the empathy and understanding. This type of training will help to develop specific social skills in the child as well as emotional vocabulary. This will build our emotional relationship with the child and will define how their interactions with the others will be.

Thus, we are supporting the social and emotional development of the child's brain because having words to express feelings is the first step towards self-regulation and developing empathy.

This way, the second part of the document is focused on a situation identified during my practice in crèche and a proposal for its intervention. This is centered on the social-emotional development of children as well as on the application of emotional regulation strategies.

Keywords: Children, Socio-Emotional Development and Emotional Regulation

Índice

INTRODUÇÃO	1
Introdução.....	3
CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS FORMATIVOS	4
CAPÍTULO I – JARDIM-DE-INFÂNCIA	5
1. Enquadramento do estágio.....	7
2. Caraterização da instituição	9
3. Organização do ambiente educativo	10
3.1. Caraterização do grupo.....	10
3.2. Organização do espaço e tempo	10
Capítulo II – Creche.....	13
1. Enquadramento do estágio.....	15
2. Caraterização da instituição	16
3. Organização do ambiente educativo	18
3.1. Caraterização do grupo.....	18
3.2. Organização do espaço	18
3.3. Organização do tempo.....	19
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA	25
1. O desenvolvimento socioemocional	27
1.1. O desenvolvimento de competências emocionais	27
1.2. A socialização das emoções	29
1.3. Interações e comportamentos sociais	31
1.4. O temperamento	33
1.5. Aprendizagens sociais	34
1.6. Treino social	35
2. As emoções	36
2.1. Fases do desenvolvimento emocional	37
2.2. Marcos do desenvolvimento emocional	38
2.3. A regulação emocional.....	39
2.4. O treino emocional	41
Problemática da Intervenção	43

1. Apresentação da problemática	44
2. Intervenção e materiais	45
3. Reflexão e conclusão da intervenção	48
Considerações finais	50
Referências bibliográficas	51
Apêndices	55
Apêndice I – Autorização para Observação/Ação	56
Apêndice II – Imagens referentes à intervenção	57

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para o Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

IP – Intervenção precoce

PE – Projeto Educativo

DL – Decreto-lei

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I e II, integrante no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), para a obtenção do grau de mestre.

Este documento encontra-se dividido em duas partes. A Parte I refere-se à contextualização formativa da prática de ensino supervisionada, destacando os ambientes educativos com as respetivas caracterizações das instituições, breve caracterização do grupo, organização do espaço e tempo.

Uma vez que a prática foi realizada em dois contextos, esta primeira parte será subdividida em dois capítulos. O capítulo I será referente à prática pedagógica em Jardim-de-Infância (JI) e o capítulo II à prática pedagógica em Creche.

Na Parte II, tendo em conta as observações realizadas durante a prática pedagógica em contexto de Creche será apresentada uma situação observada e posteriormente uma proposta de intervenção onde serão usadas algumas estratégias de acordo com a temática “O desenvolvimento socioemocional em contexto de creche”.

Por fim, serão apresentados os resultados da intervenção realizada, onde ao longo do mesmo analiso e reflito sobre as atividades e estratégias colocadas em prática e os resultados obtidos com as mesmas, tendo em conta a revisão da literatura feita anteriormente como base de sustento da minha investigação e intervenção.

Como conclusão realizei um breve texto com as considerações finais de todo o meu percurso académico.

CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS FORMATIVOS

CAPÍTULO I – JARDIM-DE-INFÂNCIA

1. Enquadramento do estágio

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (OCEPE, 1997, pág. 15)

O estágio, em contexto de JI surge no enquadramento da Unidade Curricular de Prática Educativa I, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Teve como objetivo refletir e analisar as aprendizagens e experiências mais significativas no decorrer da prática.

O mesmo subdividiu-se em três fases. A primeira, de ambientação consistiu na observação do contexto e ambiente educativo tal como a prática da educadora cooperante; a segunda, de integração destinou-se à entrada progressiva na atuação prática com a realização de pequenas atividades pontuais; a terceira e última, de retrospectiva pretendia-se que fosse realizado um projeto pedagógico com as crianças tendo em conta a metodologia de trabalho de projeto.

Desde a fase de observação do contexto educativo até à implementação do projeto pedagógico constatei que aprendi e desenvolvi muito mais as minhas capacidades como futura educadora e como pessoa.

Todos os momentos me fizeram colocar à prova as minhas capacidades, os meus ideais, as minhas aprendizagens. Em alguns deles coloquei restrições a mim mesma por pensar que não iria corresponder aos interesses e expectativas das crianças, tive medo de errar, de não cumprir os meus objetivos.

No entanto, sentir que as crianças me receberam todos os dias de braços abertos e sempre a perguntar o que íamos fazer, o que íamos aprender, acabou por quebrar todas essas barreiras. Perceber que as crianças captaram as informações e aprendizagens que lhes foram transmitidas, que elas próprias partilharam autonomamente conhecimentos connosco e com o restante grupo, a cooperação e entreajuda durante todas as ações levou a momentos bem visíveis de aprendizagens e

mais importante que tudo de partilha entre adulto-criança, criança-adulto e criança-criança. A curiosidade e o desejo de querer saber mais levou a que me empenha-se de dia para dia fazendo cada vez melhor.

Partir dos interesses das crianças para a escolha do tema do projeto penso que foi a melhor opção, porque se tornou bastante motivador e despertou o interesse e a curiosidade em todo o grupo e inclusivamente em mim. Todas as ações correram da melhor forma e houve sempre uma grande colaboração com as crianças que participaram e ajudaram sempre no que lhes era proposto, contribuindo também elas com ideias de ações a desenvolver.

2. Caraterização da instituição

O edifício da instituição na qual realizei o meu estágio divide-se em Jardim-de-Infância e escola de 1º ciclo do Ensino Básico. O JI é constituído por duas salas de atividades, um salão de acolhimento e para atividades de animação e apoio à família, uma casa de banho, um refeitório que também é dividido com a escola do 1º CEB, uma cozinha e um gabinete para as educadoras de infância. Para além das duas educadoras (uma para cada sala), fazem parte da equipa educativa um professor de música e uma professora de dança que estão presentes uma vez por semana; quatro auxiliares de ação educativa, que se encontram nas salas de forma rotativa; e três responsáveis pela alimentação.

Ao nível do exterior, existem dois espaços, um deles de menor dimensão com um telheiro paralelo às salas, onde as crianças podem brincar, embora mais condicionadas nos dias de chuva e um espaço amplo, numa cota inferior, onde antes se encontrava um parque infantil mas para segurança das crianças foi retirado uma vez que se encontrava em mau estado. Existe ainda um outro espaço de terra mas que é apenas usado pelas crianças do 1º CEB.

3. Organização do ambiente educativo

3.1. Caraterização do grupo

O grupo de crianças com o qual realizei a minha prática educativa era um grupo heterogéneo a todos os níveis, composto por 25 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos. Neste grupo era visível que algumas crianças ainda revelavam pouca autonomia, dependendo bastante do adulto, recorrendo frequentemente ao apoio deste para a tomada de decisões e resolução de pequenos conflitos. Algumas careciam de atenção especial por parte da educadora, de forma a poderem elevar os seus níveis de participação nas tarefas e a desenvolver a sua capacidade de concentração e atenção. Uma das crianças era acompanhada semanalmente no JI pela psicóloga da equipa de Intervenção Precoce e outra era acompanhada a nível da terapia da fala no centro de saúde.

No entanto apesar de apenas duas das crianças estarem sinalizadas, existiam mais algumas que se encontravam com pedidos de avaliação por demonstrarem algumas dificuldades.

3.2. Organização do espaço e tempo

A organização da sala tem um papel fulcral na qualidade da Educação Pré-Escolar, na medida em que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam as oportunidades educativas (Ministério da Educação, 1997).

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estes estão dispostos condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (OCEPE, 1997, pág. 37)

Nesta instituição a sala do JI estava dividida em áreas de trabalho autónomo ou de pequeno grupo. Essas áreas são:

- Área da biblioteca que funcionava também como área do teatro onde as crianças brincavam com fantoches, e para reunião de grande grupo de manhã, antes e depois de almoço e à hora da saída;

- Área da matemática, com jogos de mesa;
- Área da escrita, com jogos didáticos;
- Área da casa e a área da mercearia onde as crianças podiam usar o jogo simbólico e o faz de conta;
- Área das ciências, onde se encontrava um aquário com peixes e elementos naturais;
- Área do computador, com jogos de diversas áreas e conteúdos para realizar no computador;
- Área das construções;
- Área da expressão plástica.

Cada uma das áreas tinha uma cartolina afixada que referia as aprendizagens que decorriam do uso dos materiais que nelas se encontravam. Por exemplo, na área da matemática, referia que a criança aprendia a comparar objetos; conhecer cores, formas, texturas; formar grupos selecionando e associando; agrupar objetos por uma ou mais características; fazer correspondência um a um; contar objetos; fazer operações mentais simples.

Na área da biblioteca encontravam-se várias tabelas usadas na rotina diária do grupo, como a contagem das faltas e presenças, o tempo, o dia da semana, o dia do mês, os chefes de sala e as crianças das comunicações do fim de cada dia; na área das construções estava também presente uma tabela, onde as crianças sinalizavam a área para onde queriam ir naquele dia, sendo esta escolha feita para que todos passem por todas as áreas.

Na sala de atividades estavam também afixados alguns trabalhos realizados pelas crianças que vão sendo retirados e trocados à medida que vão surgindo novas atividades ou projetos.

Nesta instituição, o tempo educativo das crianças segue por norma uma distribuição flexível consoante o que é planeado fazer para o dia em questão, mas em que certos momentos são repetidos. Desta forma, nesta instituição em particular a rotina diária das crianças começa com o acolhimento da manhã feito pelas auxiliares de ação educativa no AAAF, entre as 08h15 e as 09h00, onde, posteriormente as

educadoras reúnem o seu grupo para ir para a sala de atividades. De seguida, já na sala, em grande grupo, na área de reunião, cantavam a canção dos bons dias, faziam as marcações nas tabelas (tempo, dia da semana e do mês e as presenças) e a planificação do trabalho do dia, quer individual quer em grupo.

Por volta das 10h30 as crianças iam até ao refeitório comer o lanche da manhã e de seguida quando não chovia iam brincar para o exterior. Ao regressarem à sala retomavam os trabalhos ou brincavam nas diversas áreas, à exceção das quintas-feiras, pois era o dia das atividades de expressão motora (atividades em grande grupo como sessões de música e movimento, debates e jogos coletivos). Depois do almoço, por volta das 13h30 a educadora reúne novamente o grupo e ao entrarem na sala dirigiam-se para a área de reunião onde davam início à hora do conto, depois de todos sentados e a cumprirem as regras (em silêncio e de pernas cruzadas). No fim da história, algumas vezes realizavam atividades relacionadas com a mesma ou davam continuidade ou início a novas atividades, sendo que muitas das vezes eram divididas em pequenos grupos e enquanto umas realizavam as atividades, outras encontravam-se nas diversas áreas.

A sua rotina diária terminava às 15h30, momento em que a educadora reúne novamente com as crianças, em que as quatro que se encontravam na tabela das comunicações indicavam o que tinha corrido bem e mal no presente dia. À sexta-feira era dia de levarem para casa os livros do baú, ficando uma das crianças de 5 anos responsável por ler a história em casa com a ajuda dos pais para apresentar ao resto do grupo na segunda-feira seguinte. De seguida os chefes de sala escolhiam as crianças para as 5 estrelas consoante achavam quem se portou melhor ou teve melhor desempenho nas atividades propostas do dia, levando para casa uma das mascotes da sala (bonecos de peluche).

Por fim, cantavam a canção do “Até amanhã” e em fila saíam da sala de atividades para o salão de acolhimento ou para o exterior.

Capítulo II – Creche

1. Enquadramento do estágio

“A creche é uma realidade e uma necessidade para milhares de famílias (...) e surgem como meio de cobrir as necessidades das famílias que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças.” (Portugal, Gabriela. 1998)

Devido a modificações nas últimas décadas na organização da vida social e familiar resultantes de uma crescente participação das mulheres em atividades profissionais, houve uma necessidade de criar serviços que assegurassem o acolhimento das crianças durante o período de trabalho dos pais, para garantir as condições adequadas ao seu desenvolvimento integral (DL 158/84).

Assim, a creche surge então como resposta social, com o propósito de acolher crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade sendo tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Os seus principais objetivos centram-se em proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu ambiente familiar através de um atendimento personalizado; colaborar com as famílias numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças e colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996).

O estágio em contexto de creche, no meu caso em berçário, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa II, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Pretendia-se com esta prática refletir sobre as aprendizagens decorrentes da mesma, tal como a caracterização da instituição, organização do ambiente educativo e prática da educadora cooperante e por fim realizar algumas atividades com as crianças.

Esta prática subdividiu-se em três fases, sendo a primeira a fase de observação do contexto educativo, a segunda fase de integração progressiva na prática, e por fim a fase de avaliação do processo (avaliação reflexiva).

2. Caraterização da instituição

A instituição na qual realizei a minha prática é uma instituição de solidariedade social (IPSS) de âmbito nacional. Usa como referência a definição de IP, que tem como objetivo a implementação de ações relacionadas com a intervenção precoce (IP), destinada a crianças dos 0 aos 6 anos, com necessidades educativas especiais e suas famílias. Esta instituição procura desenvolver atividades relacionadas com o suporte das famílias de crianças em IP, promovendo a sua capacitação e envolvimento.

A creche/jardim-de-infância situa-se na zona alta da cidade e o seu espaço envolvente torna-se um bom recurso educativo devido à imensa variedade de ofertas, desde espaços naturais a espaços culturais.

Para além da importância da família, da equipa educativa e das crianças, que contribuem para a educação e socialização dos mais novos, também a comunidade em que estão inseridos proporciona oportunidades para usufruir de variadas oportunidades educativas, facilitando interações alargadas com outras crianças e adultos que melhoram e aumentam as suas capacidades sociais. Neste sentido, é fundamental que o educador de infância promova estratégias que fomentem um ambiente de colaboração e cooperação entre a instituição e a comunidade alargada.

A creche/jardim-de-infância através da construção do seu próprio Projeto Educativo (PE) assume uma autonomia que lhe é reconhecida como instituição e desenvolve um processo de identidade fundamental para o exercício da mesma. A sua construção implica refletir, identificar problemas, questionar e avaliar decisões e resultados, cooperar nas soluções, trabalhar em objetivos comuns. O PE funciona como organizador da diversidade, estruturante de uma identidade e sustentador de uma singularidade criativa e dinâmica de toda a ação educativa.

Tendo em conta que é o principal instrumento de planeamento da ação educativa, deve servir como quadro permanente de referência em que se revejam todos os elementos da comunidade educativa.

A pedagogia da instituição valoriza a exploração do exterior vendo-o como portador de experiências ricas e significantes para o desenvolvimento das crianças; o brincar que é visto como uma ferramenta primordial no processo do desenvolvimento e crescimento da criança sendo que é através dele que vai construindo conceitos sobre o meio envolvente, por fim a educação estética direcionada para os sentidos, onde as crianças podem dar liberdade aos seus sentimentos e emoções, criar uma visão própria e atribuir significados em relação a si mesma e ao que a rodeia e que promove o seu desenvolvimento global¹.

¹ As informações referidas neste ponto foram retiradas do PE da instituição após consulta do mesmo.

3. Organização do ambiente educativo

3.1.Caraterização do grupo

A minha prática foi realizada no grupo de berçário, constituído por dez crianças, oito meninas e dois meninos, entre os 8 e os 12 meses de idade. As suas datas de nascimento encontram-se compreendidas entre Janeiro e Março do ano de 2016. Dos dez bebés, sete entraram para a creche no mês de setembro, dois em Janeiro e um em Março.

Tendo em conta o que pude observar no Projeto Pedagógico do Grupo de Berçário, realizado pela educadora cooperante, as adaptações das crianças foram de forma geral tranquilas à exceção de dois bebés. Um tem dificuldade em lidar com pessoas novas e novos espaços e outro que necessita constantemente de atenção por parte do adulto.

É um grupo bastante diversificado, ativo e curioso. Ao longo dos meses a educadora observou que os interesses das crianças se centravam mais na música, em brinquedos com luzes e sons, em brinquedos com texturas diferentes, em estruturas e em brinquedos suspensos; por sua vez as suas necessidades centravam-se na introdução de alimentos, no desenvolvimento da motricidade grossa, autonomia e socialização.

3.2.Organização do espaço

As caraterísticas do edifício remontam aos anos 50, onde a qualidade física e estética dos espaços, quer exterior, quer interior, são uma das caraterísticas que se mantém até hoje, dotando a instituição de excelentes condições e adequada às exigências atuais.

Relativamente ao berçário, este é constituído por todos os espaços necessários ao bem-estar e desenvolvimento dos bebés. Ao entrar no berçário, temos a zona de cacifos, a sala de atividades, o dormitório, o fraldário e o refeitório. Para além dos espaços mencionados, as crianças também vão ao exterior onde podem gatinhar e explorar livremente.

“Acreditamos que os centros de educação infantil devem proporcionar a bebés e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador. Também acreditamos que as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes.” (Torrelli, L. 1998).

Neste espaço a segurança e bem-estar da criança prezam-se por estratégias que possibilitem visualizar todo o espaço do parque, evitar o congestionamento do mesmo por objetos que coloquem em causa a segurança das crianças e dos adultos, conservação do espaço e dos seus materiais e brinquedos, tal como a limpeza e higienização dos mesmos, inexistência de materiais perigosos e o acesso fácil a todos os objetos presentes no espaço.

Segundo o modelo escocês (Scotland National Guidance, 2010), os bebés nascem com uma predisposição para aprender. Eles estão naturalmente curiosos sobre o mundo ao seu redor e especialmente com as pessoas que se envolvem com eles. Enquanto os bebés estão ansiosos para aprender o sentido do mundo eles exigem relacionamentos positivos e consistentes para os apoiar nessa jornada. Os bebés estão “programados” para olhar para as outras pessoas para ajudá-los a dar sentido ao mundo.

Assim, nesta instituição, preza-se um espaço organizado e flexível tendo em conta as necessidades e interesses das crianças e do grupo, promovendo as suas escolhas e ajudando-as a ganhar controlo sobre o mundo que as rodeia.

3.3. Organização do tempo

A rotina dos bebés é realizada da seguinte forma, por volta das nove horas é dado o reforço da manhã (fruta), posteriormente as crianças podem brincar livremente ou são realizadas propostas educativas, sendo que algumas das crianças mais pequenas por vezes fazem a sesta da manhã; por volta das dez e meia inicia-se o momento da higiene seguido da hora de almoço às onze e meia; de seguida é feita novamente a higiene e a preparação para a hora de dormir; às três horas temos novamente um momento de higiene seguido do lanche; por volta das quatro horas as

crianças podem brincar de forma livre ou são realizadas atividades educativas; a instituição encerra por volta das seis e meia.

“Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.” (Evens, & Infield, 1982)

Ao longo desta prática destacaram-se algumas atividades e jogos que realizei com as crianças. Sendo um grupo de bebés, com idades compreendidas entre os oito e doze meses de idade, como referi anteriormente, tornou-se um pouco difícil adaptar ou encontrar atividades criativas e interdisciplinares.

No entanto ao longo da prática e com os conhecimentos das aulas consegui identificar que embora por vezes seja pouco visível a interdisciplinaridade, está presente em tudo o que fazemos com os bebés e crianças pequenas.

Uma das tarefas mais positivas que observei e da qual retirei maior número de aprendizagens foi do Cesto dos tesouros.

Goldshmid e Jackson (2000) apontaram-no como um formato para fomentar o jogo e a aprendizagem dos bebés no período que se estende entre a aquisição da capacidade para se sentar na ausência de um apoio externo, até ao momento em que começam a gatinhar. Isto pressupõe uma maior autonomia da criança e uma crescente consciência do seu corpo e das suas possibilidades. É também uma fase que regista um desenvolvimento cerebral muito acentuado, e que permite à criança estar cada vez mais preparada para receber, relacionar e utilizar informação proveniente do exterior, o que, conjuntamente com os movimentos corporais crescentemente complexos permitem novas possibilidades do ponto de vista da exploração do ambiente. Proporciona também à criança experiências agradáveis e fomenta o desenvolvimento da sua concentração e persistência, tal como reúne e cria oportunidades dos bebés se fixarem em objetos do quotidiano que despertem todos os sentidos. “O educador deverá, na escolha dos objetos, questionar-se acerca da natureza sensorial que esse mesmo objeto proporcionará à criança” (Formosinho, 2013).

Como objetos escolhi um copo de alumínio, colheres de pau, nozes, folhas secas, sacos de cheiro com paus de canela e chás, sacos com guizos e berlindes, uma garrafa de plástico com feijões, rolos de papel com arroz e massas, uma caixa de cartão vazia e um rolo de papel plastificado.

Inicialmente duas das crianças aperceberam-se do novo elemento que se encontrava no espaço indo ao seu encontro e começando a explorar o que lá estava, dando especial atenção aos elementos que produziam sons. Num momento seguinte a caixa foi colocada perto das outras crianças para que todas pudessem explorar os seus elementos.

O educador deve manter uma postura calma e atenta, observando todos os acontecimentos derivados desse momento, e transmitindo também à criança uma sensação de segurança e de confiança perante o que está a acontecer. A curiosidade dos bebés é estimulada pela diversidade de objetos que são colocados à sua disposição, o que também é vantajoso para o educador pois observa as ações das crianças, tendo maior conhecimento sobre cada uma, do seu ritmo e das suas preferências, aprendizagens criativas mas também para futuras escolhas de materiais a utilizar ao longo do processo, uma vez que é algo que pode estar em constante transformação (Formosinho, 2013).

Desta forma, observei os interesses das crianças pelos diversos objetos e quais os que mais interesse lhe despertavam, tal como para perceber como era gerida a questão da resolução de conflitos.

Este momento foi bastante gratificante e rico em novas aprendizagens para as crianças mas também para os adultos presentes, principalmente para mim.

Posteriormente realizei duas tarefas no âmbito da expressão plástica. Na primeira levei três desenhos alusivos ao Natal de forma às crianças poderem participar na decoração do espaço para a quadra natalícia e para a festa de natal. Nesta tarefa, inicialmente coloquei tintas de diversas cores num tabuleiro e as crianças com as mãos pintaram as cartolinas, através da impressão digital da palma da mão, dedos ou até mesmo a deslizarem com as mãos fazendo pequenas manchas de tinta. Neste momento foi possível explorar uma nova textura uma vez que têm

pouco contacto com estes materiais e por essa razão, inicialmente algumas não reagiram muito bem tendo começado a chorar, mas após o primeiro impacto todas participaram. A atividade foi realizada com uma criança de cada vez.

Na segunda tarefa de expressão plástica trabalhei com os bebés a motricidade fina (pinça), através da pintura de molas de madeira com as mãos, que depois foram colocadas no dormitório, na respetiva bolsa de cada criança. Primeiramente foram dadas as molas para que tivessem contacto com o objeto em causa e depois a tinta foi colocada na base da cadeira em que estavam sentadas e cada uma pintou de diversas formas (colocar a mão na tinta e agarrar a mola, esfregar a mola na tinta, etc.).

Após estas ações, concluí que as transições para estas atividades deveriam ter sido realizadas de outra forma, como por exemplo deixar as crianças primeiro ver e explorar os materiais que iríamos usar durante mais algum tempo, fazendo com que algumas não tivessem receio ao terem contacto com as diversas texturas novas, tal como penso que se as tarefas tivessem sido realizadas a pares haveria uma maior integração das crianças no momento lúdico e de mais aprendizagem.

Um momento que considerei de grande aprendizagem foi uma pequena mudança que realizei no fraldário. Não considerei que fosse uma atividade planeada para realizar com as crianças mas sim para as crianças. Esta surgiu após numa aula nos ter sido questionado o que poderíamos mudar ou melhorar no nosso contexto de prática tornando-o mais satisfatório.

Assim, decidi ter em conta o momento da muda da fralda, uma vez que a maior parte das crianças chorava bastante do início ao fim, transmitindo alguma frustração tal como também no momento seguinte em que eram colocadas no parque até todas estarem prontas para dormir, sendo que nessa transição ficavam a brincar não percebendo que o momento seguinte era para dormir e quando levadas para a cama por vezes começavam outra vez a chorar.

As transições são tempos de mudança que fazem parte do quotidiano e que ocorrem à medida que as crianças se deslocam de casa para casa, de casa para a creche, de cuidador para cuidador, quando se deslocam de um ambiente para outro e durante mudanças significativas nestas circunstâncias. São uma questão importante

na vida das crianças, pois servem para ajudar a desenvolver a auto-estima, confiança e capacidade de ser resiliente no processo de lidar com a mudança. Elas podem proporcionar oportunidades e novos desafios que têm impactos significativos na capacidade das crianças pequenas e bebés lidarem com as mudanças a curto e longo prazo. No entanto se estas forem bem apoiadas, as crianças pequenas e os bebés podem aprender a gerenciar a mudança de forma positiva.

Assim, em momentos de transição é importante que os adultos reflitam e tenham em conta certos princípios como os direitos das crianças, as relações, os cuidados responsivos e o respeito, para garantir melhores resultados e de forma positiva (Scotland National Guidance, 2010).

Como tal, de forma a tornar a transição deste momento mais calma, construí um mobile para colocar no fraldário (pendurado), uma vez que era algo com que as crianças podiam brincar, estando deitadas e que acabou por aumentar o diálogo e a interação do adulto com as crianças, tornado o momento mais agradável para ambos, evitando sentimentos de frustração para a transição e para o momento seguinte.

Embora de forma pouco visível acabou por se transformar num momento lúdico e de aprendizagens pois foi possível abordar alguns conteúdos interdisciplinares, essencialmente a estimulação e desenvolvimento da linguagem e as relações interpessoais. Segundo o modelo escocês (Scotland National Guidance, 2010), os ambientes onde as crianças se encontram devem ser planeados com sensibilidade de forma a ajudar a fomentar e promover uma sensação positiva de si e bem-estar nos bebés e nas crianças mais pequenas. Este aspeto foi também um dos motivos que me levou a alterar o momento da muda da fralda de forma a torná-lo o mais positivo possível evitando situações de frustração nos bebés.

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA

1. O desenvolvimento socioemocional

1.1. O desenvolvimento de competências emocionais

O desenvolvimento de competências emocionais é um dos aspetos mais importantes para a aquisição de saúde e bem-estar, tal como para a adaptação social.

Salovey e Mayer (1990) foram os primeiros a introduzir o termo inteligência emocional, embora tenha sido Goleman (1995) a divulgar diversas publicações sobre o tema. Este autor define inteligência emocional como a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir às frustrações, de controlar impulsos, regular o seu próprio estado de espírito, sentir empatia e te esperança (Goleman, 2001, citado por Vale, 2012).

Salovey e Mayer (1990) identificaram alguns domínios dentro da inteligência emocional que dizem respeito a, conhecer as nossas próprias emoções, gerir emoções, motivarmo-nos a nós próprios, reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos. Assim, o conceito de inteligência emocional aparece associado a um subtipo de inteligência social que envolve a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, de as discriminar entre elas e de usar a informação para guiar os próprios pensamentos e ações (citados por Vale, 2012).

Por sua vez Gardner (1993) relaciona o termo inteligência emocional com o conceito de inteligência inter e intrapessoal. Define a inteligência interpessoal como a capacidade para distinguir e sentir diferentes estados de temperamentos, motivações e intenções nos outros e permite ao sujeito relacionar-se com os outros de forma socialmente adaptada. O termo inteligência intrapessoal é definido como a capacidade para os aspetos internos do próprio indivíduo, para aceder à sua vida emocional, tal como aos seus estados emocionais e sentimentos, identificá-los, nomeá-los e recorrer a eles como meios ou recursos para orientar o seu comportamento (citado por Vale, 2012).

O termo inteligência emocional apresenta-se assim, como uma construção mista, uma vez que as dimensões que as caracterizam podem encontra-se também inerentes a outros conceitos.

Uma das questões principais que se coloca após a definição teórica sobre inteligência emocional é o porquê do interesse demonstrado neste tema. Este surge devido às exigências das sociedades atuais para que as crianças desenvolvam determinados requisitos como a tomada de decisão, interação social e resolução de conflitos para conseguirem o seu bem-estar e sucesso em adultos. Tendo em conta estes aspetos, assume-se que a inteligência emocional pode ser um benefício, pois as competências emocionais irão ajudar a transmitir ideias, objetivos e intenções.

1.2. A socialização das emoções

A maior parte das capacidades que distinguem o ser humano dos outros animais, são adquiridas na primeira infância, mais do que em todo o resto da sua vida. A primeira infância é o período mais rico do desenvolvimento e também o mais sensível. Más experiências nesta fase podem ter efeitos permanentes em todo o desenvolvimento subsequente.

Segundo Erikson (1976), o bebé adquire uma confiança ou desconfiança básica do mundo, aquando da aquisição do sentido de autonomia. A confiança básica tem de ser transmitida por aqueles que cuidam do bebé, e este deve esperar respostas consistentes dos que o rodeiam para adquirir essa confiança. Por sua vez, a desconfiança surge quando quem cuida do bebé o trata num momento de uma forma e no momento seguinte de outra, não podendo o bebé conceber uma expectativa segura em relação ao que acontecerá em resposta a algo que faça.

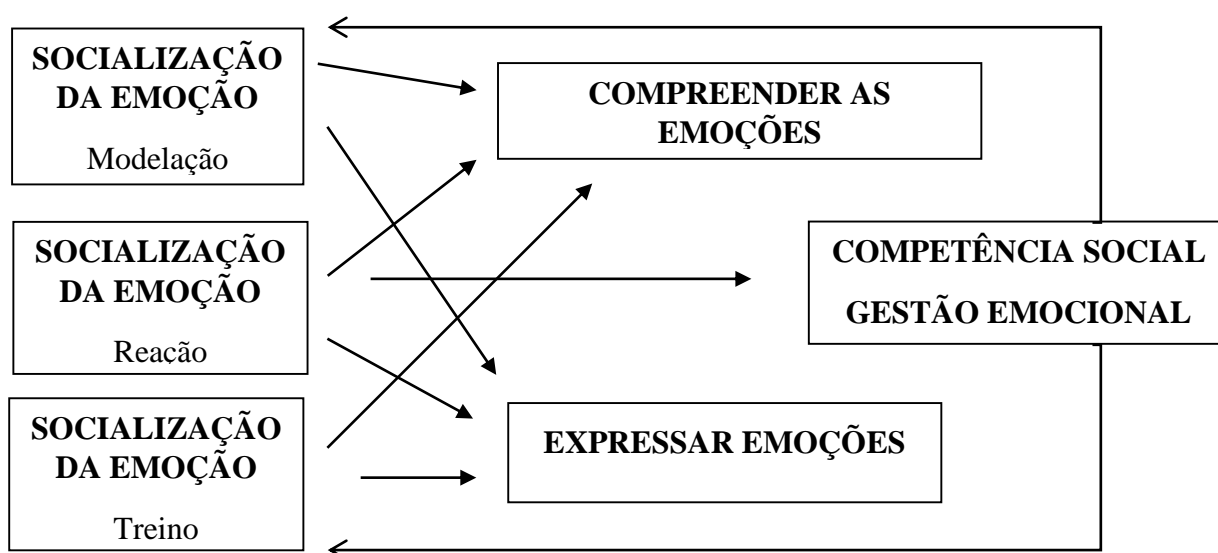
Estas ações por parte dos cuidadores causam um conflito sentido pelo bebé, pois este não compreende o porquê do mesmo comportamento provocar respostas diferentes (Bower, T. 1983).

Embora a competência emocional possa ser considerada através da perspetiva de experiências pessoais, o facto é que ela é vivida pela interação com os outros. Assim, as emoções são consideradas sociais tendo em conta três aspetos. Ao nível da natureza intrapessoal das emoções, o comportamento individual dos outros no grupo condiciona a emoção que a criança vai ter. A informação das emoções dos outros pode moldar o comportamento que o bebé ou a criança pequena vai ter com essas pessoas. Ao mesmo tempo quando uma criança transmite uma emoção, seja em grupo ou em pares, a expressividade é uma informação importante que ela transmite, tanto para si como para o grupo.

Por fim, a expressão de uma emoção pode servir de condição para a experiência e a expressão das emoções dos outros. As interações sociais e as relações são definidas e orientadas pelas transações emocionais dentro do grupo (Denham, 1998; Saarni, 1999; citadas por Vale, 2012).

Desta forma, para aumentar a competência social é preciso compreender como é que a competência emocional permite às crianças mobilizar recursos pessoais e ambientais, para se relacionar com os seus pares. Denham (1998) denota que nas crianças, devido às suas limitações verbais as emoções assumem grande importância como sinais sociais devido ao seu caráter imediato nas relações. Assim, se uma criança transmitir certos padrões de expressividade, na maior parte dos casos é mais pró-social do que outra que esteja sempre zangada ou triste, uma vez que estará mais sozinha.

No caso de crianças que compreendam melhor as suas emoções, as suas relações e interações com os pares vão ser mais positivas, pois se percebem melhor as emoções dos outros constroem interações com maior sucesso. Esta perceção emocional ajuda a criança a reagir de forma mais acertada, e a capacidade de autorregulação ajuda-a a ter mais sucesso nas relações com os pares. A autora refere ainda um modelo de desenvolvimento da socialização da competência emocional, alicerçado nas dimensões intra e interpessoal para as competências emocional e social (Esquema 1). Estes elementos contribuem para os índices de competência social.



Esquema 1 - Modelo desenvolvimental da socialização da competência emocional

Fonte: Vale (2012)

1.3. Interações e comportamentos sociais

Os bebés nascem com uma predisposição para aprender. Eles estão naturalmente curiosos sobre o mundo ao seu redor especialmente com as pessoas que se envolvem com eles. Enquanto os bebés estão ansiosos para aprender e fazer sentido no mundo, eles exigem relacionamentos positivos consistentes para apoiá-los nessa jornada. Os bebés estão “programados” para olhar para as outras pessoas para ajudá-los a dar sentido ao mundo. Nascem prontos para se adaptar e criar ligações ao ambiente que encontram, embora esta capacidade também torne os seres humanos vulneráveis quando colocados em circunstâncias menos positivas, onde o impacto negativo pode durar uma vida.

No entanto, como as crianças crescem junto de adultos maduros, podem enfrentar desafios como transições inesperadas ou mudanças súbitas na sua vida. Estes desafios proporcionam às crianças a oportunidade de aprender a regular emoções de forma eficaz, gerir o stress e desenvolver as competências sociais, comportamentais e cognitivas necessárias para superar os obstáculos. Embora algumas experiências de stress que possam ser geridas sejam importantes para o seu desenvolvimento saudável, altos níveis de stress, trauma e negligência parental prolongados podem afetar negativamente os bebés e crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento cerebral (Scotland National Guidance, 2010).

A predisposição genética dos bebés para formar relações, é o seu mecanismo mais forte de sobrevivência evolutiva. Este processo tão importante começa mesmo antes do nascimento. Os relacionamentos começam com o cuidado e a atenção que os bebés experimentam ainda no útero. Como resultado disso nascem com uma predisposição para criar relacionamentos com os outros. Estes são essenciais para a saúde e o bem-estar do bebé.

Os recém-nascidos são habilidosos não só em responder aos outros, mas também em iniciar interações. A capacidade de estabelecer e manter relações é um processo ao longo da vida, mas que pode ser visto desde os primeiros dias de vida. Os bebés aprendem a dar sentido ao mundo através de cuidados responsivos, relacionamentos acolhedores, brincam, e estão envolvidos em rotinas do quotidiano.

Sorrisos, abraços, consistências e comentários tranquilizadores ajudam os bebés a desenvolver a confiança e a compreensão de que as suas necessidades são atendidas (Scotland National Guidance, 2010)²

Os comportamentos sociais podem muitas vezes ser visíveis através das expressões faciais. Segundo Darwin, a expressão facial tem um papel direto ou indireto na exteriorização de um determinado estado da mente – sensação, desejo ou intenção. Os movimentos acabam por se transformar em hábitos estabelecendo-se como reflexos que se associam a estados mentais. Assim, na ausência de um estímulo, o estado mental de desejo ou de intenção poderá transmitir uma resposta motora da emoção (Darwin, 2006; Izard, 1971; citados por Maló, 2012).

Sorrir é um comportamento social bastante positivo, sendo o aspeto mais significativo do desenvolvimento social que ocorre durante o primeiro ano de vida das crianças. Por volta dos oito meses, o bebé começa a demonstrar medo pelos estranhos, começando a chorar, gritar, ou evitar o encontro quando se aproximam dele. Estes comportamentos são sinal de que o bebé começa a construir uma ligação crítica.

Um dos principais comportamentos sociais a ter em causa é a ansiedade da separação, que se refere ao momento em que a criança ou o bebé se separam da mãe ou da pessoa que habitualmente cuida dela. Quais são as causas da ansiedade da separação? O afastamento do adulto de referência é a causa imediata, que deriva da atenção social do adulto relativamente ao bebé, ou seja, não são os cuidados físicos que são importantes para o bebé, mas a atenção social ou interação social. Desta forma, os adultos socialmente atentos ao bebé serão mais facilmente alvos de ansiedade de separação e não aqueles que frequentemente cuidam dele fisicamente. Esta é uma das consequências naturais da capacidade de aprender do bebé (Bower, 1983).

No entanto não podemos colocar de parte que existem diferentes personalidades e que cada criança tem o seu temperamento e como tal, várias

² O texto que antecede a referência bibliográfica foi traduzido do documento original (modelo escocês).

respostas sociais quando colocadas nas mesmas situações. As diferentes personalidades e temperamentos das crianças e dos bebés surgem da forma como os adultos cuidam deles, essencialmente durante o primeiro ano de vida.

1.4. O temperamento

O temperamento designa as diferenças individuais de cada bebé e tem como base aspetos biológicos ou genéticos que determinam o desenvolvimento de aspetos cognitivos. Está associado a variações afetivas, de medo, frustração, tristeza, desconforto, níveis de atenção, controlo de comportamentos, pensamentos e emoções. As respostas dadas a estas situações exercem um papel importante nas interações sociais subsequentes e no funcionamento social (Rothbart, M. 2005).

Thomas e Chess (1997) identificaram algumas características do temperamento, como o nível de atividade, os sentimentos positivos, os sentimentos negativos, reações desconhecidas e o nível de atenção. O temperamento desenvolve-se ao longo do tempo e durante os primeiros meses de vida é possível observar diferenças individuais ao nível da atenção, do sentimento de angústia, da afetividade positiva e da frustração. O temperamento das crianças pequenas modela os seus resultados criando modos de envolvimento e de estímulo dos ambientes que frequenta. A forma como controlam o seu temperamento está associado ao desenvolvimento positivo (citados por Rothbart, 2005).

Diversas estratégias podem contribuir para ampliar ou reduzir determinados aspetos do temperamento dos bebés e crianças pequenas. Para além do ambiente familiar, do ambiente educacional, os relacionamentos que estabelecem ao longo do seu desenvolvimento e da sua vida podem ter impacto na estabilidade do seu temperamento inicial e no seu processo de desenvolvimento. Estas estratégias passam por adaptar diversos comportamentos aos diversos temperamentos das crianças. As crianças mais agressivas e difíceis de lidar obtêm melhores resultados se tiverem por parte dos pais ou dos cuidadores um controlo mais restrito e com menos negatividade. Por sua vez uma criança mais tímida beneficia mais se o seu estímulo

for uma maior oportunidade de explorar novas situações do que ser protegida em demasia (Rothbart, M. 2005).

Assim, as diferenças individuais relacionadas com o controlo do temperamento não só derivam de fatores hereditários mas como das relações que os bebés e crianças pequenas mantêm com os pais ou com os seus cuidadores (Rothbart, M. 2005).

1.5. Aprendizagens sociais

As competências sociais precisam de ser modeladas, repetidas, apoiadas e encorajadas. Os bebés com menos de dois anos de idade são egocêntricos e têm poucas competências prosociais especialmente com os pares. São consideradas idades do “eu”, da curiosidade e do explorar. No entanto, podemos encorajar as crianças a aprender competências sociais apropriadas inserindo-as na sua aprendizagem através da modelação, incentivo, prática e elogio de competências sociais específicas (Webster-Stratton, 2011).

O primeiro aspeto envolve a modelação de competências sociais apropriadas por parte do adulto durante as interações com os bebés. Estes aprendem imitando ou modelando o que fazemos e dizemos refletindo os sentimentos dos nossos rostos. Os bebés estão a aprender todas as competências sociais através das relações que mantemos com eles e que são mais fáceis de aprender do que da relação de uma criança com outra da mesma idade, pois não têm a capacidade de desenvolvimento para interagir e modelar comportamentos de interação positivos.

Assim, é importante modelar e promover comportamentos sociais e descrevê-los através da linguagem adequada sempre que ocorrem (Webster-Stratton, 2011).

1.6. Treino social

Bebés e crianças pequenas ainda estão na fase da exploração e de aquisição de autonomia, e em muitos casos ainda não se encontram preparadas para partilhar ou esperar a sua vez sendo algumas bastante impulsivas, desatentas e ativas do que as outras, tornando mais difícil adquirirem comportamentos sociais para se relacionarem com os outros.

No entanto, conforme os bebés aprendem a andar, também precisam de um suporte para desenvolverem estas capacidades e estarem prontos antes de as usarem sozinhos. Desta forma, podemos ajudá-los através da descrição e modelação dos seus comportamentos sociais durante todo este período do seu desenvolvimento, de forma a criar andaimes e estímulos para as suas aprendizagens e comportamentos sociais e posteriormente emocionais.

Entender e usar capacidades sociais específicas como o partilhar, esperar ou perguntar são fundamentais para o sucesso de diversos tipos de relacionamento. Além disso, o treino social ajuda a aprender como desenvolver relacionamentos positivos que permitem levar a sentimentos mais positivos e a uma maior autoconfiança (Webster-Stratton, 2011).

2. As emoções

A palavra emoção tem a sua origem etimológica em *e+movere* que significa “mover para fora” ou “sair de si”. Esta depreende-se de uma situação em que o indivíduo se emociona e transmite para o exterior algo que indicie a sua emoção, seja através da sua voz ou do corpo usando as expressões faciais ou outros movimentos (Silva, 2010).

Segundo Damásio, e tendo em conta a sua definição de emoção do ponto de vista neurobiológico, esta consiste em variações psíquicas e químicas que formam um padrão e são desencadeadas por um estímulo subjacente experimentado e automático, que posiciona um estado de resposta a esse estímulo, ou seja, as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e de reagir de forma adaptativa.

Este autor afirma ainda que “a emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando de um estado emocional deste, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais” (Damásio, 2000, citado por Silva, 2010).

2.1. Fases do desenvolvimento emocional

O desenvolvimento emocional surge paralelamente ao desenvolvimento cognitivo e motor. Segundo os autores Jones, Gebelt e Stapley (1999) podemos destacar três fases para o desenvolvimento emocional.

A primeira fase, designada de aquisição é composta por três aspetos, afeto reflexivo, temperamento e aquisição dos rótulos para as categorias emocionais. Os bebés muitas vezes expressam sentimentos que não estão ligados a comportamentos aprendidos mas que fazem parte de reações inerentes ao ser humano, designando-se por isso de afetos reflexivos. Contudo as expressões que os bebés transmitem podem ter diversas intensidades e fatores diferentes que os desencadeiam, o que se encontra relacionado com o temperamento individual. Para além de serem capazes de demonstrar reações emocionais, aprendem também a rotular as emoções. A maior parte desta aquisição é feita nos primeiros anos de vida e de forma automática.

A segunda fase do desenvolvimento emocional designa-se de refinamento e nesta fase ocorrem modificações a nível dos sinais, como acontece com o grito vocal que passa a ter a forma de uma interjeição ou algo falado, e posteriormente associado a respostas emocionais a novos contextos e pessoas.

Por fim, a terceira fase é designada de transformação, e relaciona-se com as mudanças dando ênfase a dois processos diferentes. O primeiro indica que determinado estado emocional influencia os processos de pensar, agir ou aprender nesse estado, o que leva a afirmar que estados emocionais diferentes podem estimular modos de processar informação diferentes. Por sua vez, o outro processo refere-se ao processo emocional por si só e à forma como é transformado pelas experiências e conhecimentos (citados por Vale, 2012).

2.2. Marcos do desenvolvimento emocional

Os autores Abe e Izard (1999) indicaram a existência de três marcos no desenvolvimento emocional no período dos 0 aos 12 meses de idade. O primeiro marco encontra-se ligado às interações que se desenvolvem entre a criança e os pais ou cuidadores nos primeiros três a quatro meses de idade. Este inicia-se pelo seguimento que a criança faz relativamente à expressão emocional na comunicação inter facial, e que gradualmente vai tomando iniciativa nas trocas afetivas, aprendendo a relação existente entre a emoção e o comportamento. Esta relação entre a criança e os prestadores de cuidados tem um papel importante na promoção da capacidade da regulação emocional.

O segundo marco diz respeito à repetição frequente da sincronia das interações, e que resulta na construção de relações de vinculação exclusivamente entre as crianças e os seus primeiros prestadores de cuidados. Segundo Bowlby, a relação de vinculação tem uma dupla função, que se destina a proteger as crianças dos perigos, mas também lhe confere a segurança para explorar o seu ambiente. Na vinculação o sorriso é a expressão emocional que desempenha o papel fundamental em resposta a outra pessoa. A construção de uma relação de vinculação segura, é bastante importante pois serve de alicerce ao desenvolvimento de modelos ou representações mentais no que diz respeito à construção de relacionamentos com outras pessoas, tal como ajuda na aquisição de bases de segurança para explorar o seu ambiente (Bowlby, 1969, 1973, 1980; citado por Vale 2012).

Por fim, o último marco de desenvolvimento centra-se na emergência do comportamento social. Por volta dos dez meses de idades, os bebés utilizam as expressões faciais dos adultos como fonte de informação para interpretar situações e compreender o seu comportamento. No final do primeiro ano de vida, esta expressão emocional fornece ao bebé uma importante fonte de informação na observação do ambiente e comportamentos de quem o rodeia (citado por Vale, 2012).

Estes processos são responsáveis pelas competências implicadas no processo de regulação emocional.

2.3. A regulação emocional

A regulação emocional passa pela capacidade de conseguir regular a experiência emocional e a expressão emocional. Na regulação da experiência emocional, é importante conseguirmos atribuir significado às emoções e reconhecer que elas fazem parte de nós. Por sua vez a regulação da expressão emocional, passa por saber como se expressam as nossas emoções perante outras pessoas e quando as expressamos.

A base da regulação emocional encontra-se na flexibilidade e capacidade do indivíduo, através da modelação das emoções, ajustar-se às circunstâncias dos momentos em que se encontra e que permite iniciar ou manter estados emocionais positivos e diminuir os negativos. A regulação emocional é um aspeto positivo para ativar as emoções, para ampliar a sua intensidade, e quando necessário impulsionar determinado comportamento como resposta (Bridges, Denham & Ganib, 2004; citados por Dâmaso, 2011).

A regulação emocional tem também um papel bastante importante no desenvolvimento de comportamentos sociais uma vez que promove iniciativas para a discussão de emoções tal como para assimilar conversas sobre as mesmas com o objetivo de transmitir os nossos sentimentos aos outros e conseguir compreender os sentimentos que os outros nos transmitem (Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004; citado por Ensor, Spencer & Hughes, 2011; citados por Dâmaso, 2011).

Assim, a autorregulação emocional é uma competência de desenvolvimento importante que afeta diversas áreas como a adaptação aos diferentes contextos de vida e também à aprendizagem. Para tal, podemos ajudar os bebés e as crianças mais pequenas através do recurso a estratégias cognitivas básicas de aprendizagem associativas e, promovendo a capacidade de autorregulação emocional através de, tentar entender o que a criança está a sentir e o que quer; descrever os sentimentos das crianças; evidenciar mais sentimentos positivos do que negativos; ao nomear sentimentos negativos como a frustração ou raiva, devemos evidenciar a estratégia usada pela criança; elogiar as capacidades de autorregulação da criança, como ficar calma, ser paciente, tentar novamente quando se sente frustrada, esperar pela sua vez;

apoiar a criança quando está frustrada, mas reconhecer quando está disposta a ouvir e precisa de tempo e espaço para se acalmar; modelar e dar às crianças as palavras para se expressar; ajudar a criança a aprender/usar estratégias de auto-suavizar; elogiar e encorajar as crianças quando permanecem calmas numa situação de frustração; e acarinhar e acalmar as crianças quando se aleijam ou têm medo (devemos permanecer calmos de forma a providenciar segurança extra) (Webster-Stratton, 2011).

Denham apresenta um modelo de regulação emocional que integra três dimensões, emocional, cognitiva e comportamental. A dimensão emocional traduz-se no auto-acalmar do despertar fisiológico. A dimensão cognitiva engloba o refocalizar da atenção e raciocínio da resolução de problemas. A dimensão comportamental integra a modificação de comportamentos, pensamentos ou expressão relacionados com a experiência emocional, tal como a organização para coordenar uma ação em direção a um objetivo (Denham, 1998; citada por Vale 2012).

A autora, considera ainda que na experiência emocional e na regulação emocional estão envolvidos os seguintes passos:

1. O despertar da emoção é experienciado? (Quais as sensações?);
2. Algumas vezes, em simultâneo a criança cognitiva e perfeitivamente considera a sensação (O que significa a sensação para mim?);
3. Escolhe uma resposta específica que sirva como objetivo para modelar a experiência emocional (O que fazer para não negar esta experiência emocional? Devo agir? Como?) (Vale, 2012, pág. 42).

A experiência emocional pode ajudar a criança a organizar processos de adaptação a diversas situações e tentativas de comportamento de coping, embora o despertar das emoções possa incapacitar as suas competências para pensar e agir.

2.4. O treino emocional

O treino emocional caracteriza-se por uma abordagem essencialmente realizada através da comunicação, e que ajuda os bebés e as crianças mais pequenas a começarem a desenvolver vocabulário para expressar as suas emoções. Ao nomear os sentimentos quando observado nas reações comportamentais ou nas expressões faciais irá facilitar a sua aprendizagem. Uma vez que vão desenvolvendo o seu vocabulário emocional os bebés e as crianças mais pequenas começam a conseguir regular melhor as suas respostas emocionais e comportamentais.

O objetivo principal é ajudar a criar um maior vocabulário que elas vão reconhecendo, tentando dar mais ênfase aos sentimentos positivos do que aos negativos e encontrar estratégias que transmitam que podem aprender a lidar com os sentimentos negativos. Apoiar as crianças quando estão chateadas ou desconfortáveis, ajuda a construir a sua autoconfiança e a sua capacidade de autorregulação.

Treinar emoções positivas é algo simples e agradável de se fazer, sendo uma das práticas habituais, perceber e rotular a emoção que o bebé ou a criança está a sentir juntamente com a causa para essa emoção, o que permite que relacionem o sentimento à causa. A nossa atenção a estes sentimentos pode permitir estar num estado feliz de forma mais frequente tal como ter mais orgulho em si.

No entanto, não podemos excluir os sentimentos negativos apesar de serem mais desagradáveis e difíceis de lidar, pois a atenção em excesso a este tipo de sentimentos pode tornar os bebés mais irritados. Assim, se o treino destes sentimentos for feito habitualmente, isso pode ajudar a regular o humor e a acalmá-los. Para tal, podemos adotar a prática de aos comentários das emoções negativas juntar comentários positivos de estratégias para lidar com elas evitando assim, dar demasiada atenção às emoções negativas, centrando a nossa visão numa forma de as enfrentar ajudando os bebés e as crianças pequenas a alterar os seus sentimentos negativos para positivos.

Se eventualmente estas estratégias não funcionarem à primeira devemos dar espaço ao bebé para se acalmar e depois tentar novamente, pois demasiada atenção

num momento de irritabilidade pode prolonga-lo ainda mais tempo (Webster-Stratton, 2011).

Problemática da Intervenção

1. Apresentação da problemática

Ao longo das práticas educativas que realizei fui tendo em conta alguns momentos que nelas se destacaram e me fizeram refletir bastante. No entanto, na prática em creche especificamente no grupo de berçário eram bastante visíveis alguns comportamentos emocionais que se destacaram de forma menos positiva. Perceber que idades compreendidas entre os oito e os doze meses, as crianças se expressam essencialmente através das emoções, tornava-se intrigante o porquê de certos comportamentos diferentes, com pessoas diferentes mas em situações semelhantes.

A situação que mais se destacou foi o facto de um dos bebés estar constantemente a chorar sempre que alguém novo entrava no parque do berçário ou até mesmo com pessoas da instituição que não via todos os dias. A primeira reação da criança era chorar e gritar e, procurar refúgio na educadora. No entanto apesar de ela querer a educadora sempre por perto, não tolerava que outro bebé lhe tirasse a atenção, chegando mesmo a tentar afastá-lo ou acabando ela por se afastar irritada.

Causava-me alguma preocupação ver a criança naquele estado de frustração, mas uma vez que nem sempre permitia a nossa aproximação a melhor forma que encontrava de a ajudar era dar-lhe espaço para que ficasse mais calma e nesse momento tentava de novo aproximar-me. Embora com o tempo estas situações deixassem de acontecer comigo, continuavam a ser recorrentes, tal como o facto de ela só procurar conforto na educadora.

Assim, pensei centrar a minha investigação no desenvolvimento socioemocional das crianças na faixa etária dos oito aos doze meses de idade. Contudo apesar de não me ter sido permitido, por opção dos pais da criança trabalhar com ela em particular de forma a implementar algumas estratégias que pudessem ajudar na sua autorregulação emocional, essencialmente a frustração, fiz uma intervenção com o restante grupo.

2. Intervenção e materiais

Tendo em conta a revisão de literatura que realizei para sustentar a minha intervenção, decidi ter como base estratégias de treino social e emocional criando atividades apelativas e dinâmicas para as pôr em prática. Para tal construí dois cubos e o livro das emoções (ver apêndice II – imagem 1). Os objetivos gerais desta intervenção passaram por desenvolver a linguagem e expressão emocional (autoconsciência emocional; socialização das emoções: aprender a rotular as emoções sentidas e aprender a regular as emoções), desenvolver empatia com os pares e sensibilizar para os padrões morais e a emergência das regras sociais.

As atividades realizadas pretenderam estimular as crianças a desenvolver competências sociais e emocionais (partilhar, oferecer ajuda, esperar, elogiar, rotular e nomear emoções) contribuindo também para o desenvolvimento de competências do domínio da linguagem nomeadamente do vocabulário emocional.

Esta intervenção foi realizada durante uma semana na parte da manhã e no último dia de manhã e de tarde, durante 10/15 minutos com grupos de três crianças, pares ou individualmente.

Para a construção dos cubos, foram usadas duas caixas de cartão pequenas onde numa coleí fotografias das crianças, e na outra, imagens diversas onde é possível observar diferentes emoções.

O livro foi feito em material eva. Numa das páginas foram coladas imagens diversas (as do cubo) e na outra caras de bonecos que representavam as emoções das imagens e que eram coladas com velcro com o objetivo das crianças colarem e descolarem associando as caras às imagens.

No fim da semana, o objetivo pretendido era que as crianças, ou grande parte delas, fossem capazes de reconhecer (apontando) e nomear (rotulando), as emoções no cubo e no livro associando-as às suas próprias fotografias.

Numa primeira fase, foram apresentados os cubos às crianças e à medida que elas os manipulavam, eram nomeadas as emoções presentes nas imagens de forma a introduzir o vocabulário emocional. Quando este momento era realizado com pares

ou em grupos de três crianças gerava alguma confusão pois começavam todas a querer mexer ao mesmo tempo. Nestes casos para além da introdução do vocabulário emocional foi também inserido o treino social, pedindo às crianças para terem calma, esperar pela sua vez e partilhar (ver apêndice II – imagem 2).

Assim, após alguma insistência foi possível à medida que as emoções eram nomeadas num dos cubos, ver que algumas das crianças autonomamente apontavam para o outro cubo e para a imagem onde estava representada a mesma emoção (ver apêndice II – imagem 2 e 3).

Numa segunda fase para além de mostrar as imagens dos cubos e de nomear as emoções, eu própria comecei a recreá-las através de expressões faciais no meu rosto, ou identificar a emoção quando observadas na criança. Estes aspetos vão fazer com que aos poucos os bebés e as crianças pequenas vão aprendendo o nome dessa emoção ou sentimento apesar de muitas vezes não conseguirem distinguir emoções semelhantes como o zangado ou triste. O que tentei ter em conta foi à medida que nomeava uma emoção presente arranjar uma razão que a justifica-se, por exemplo, “os meninos estão felizes porque estão a brincar”. Desta forma, o ligar o nome da emoção e a causa que leva à mesma, ajuda a criança a associar o sentimento à ação (Webster-Stratton, 2011).

No caso das emoções negativas tornou-se um pouco mais complicado explicar a crianças tão pequenas o porquê de existirem. Mas ao tentar associar a imagem da criança triste e zangada a situações que decorriam no dia-a-dia tornou-se mais vantajoso. Por exemplo, se alguma das crianças começava a chorar porque outra lhe tirava o brinquedo, uma das estratégias que usava era dizer à ou às crianças com quem estava a brincar com os cubos que ele estava zangado porque lhe tinham tirado o brinquedo mas que se dermos outro ele já fica feliz. Estas ações eram colocadas na prática sempre que possível de forma a rotular a emoção negativa mas também a associar uma estratégia positiva para lidar com a situação.

Na última fase foi usado o livro das emoções, o qual primeiramente foi mostrado com as imagens e com as caras das emoções correspondentes coladas ao lado. Depois todas as caras foram retiradas com o objetivo de serem as crianças a

colá-las no local certo. Constatei que com os cubos, as crianças conseguiram associar facilmente as imagens às fotografias, mas com o livro apenas duas o conseguiram fazer e apenas uma o fez autonomamente (ver apêndice II – imagem 4 e 5).

Foi bastante gratificante perceber que no fim da semana, algumas das crianças ao estarem a brincar com os cubos e com o livro eram capazes de associar sozinhas situações práticas que decorriam no parque com imagens presentes nos cubos (ver apêndice II – imagem 6).

3. Reflexão e conclusão da intervenção

Um dos fatores que tornou possível esta intervenção foi a relação de confiança anteriormente estabelecida com as crianças, o que promoveu e estabeleceu um maior equilíbrio emocional no decorrer da mesma.

Apesar das crianças nestas idades estarem numa fase pré-verbal, todas têm formas únicas e individuais de expressar as suas vontades e as suas emoções. O tipo de estratégias que adotei tornou-se bastante interessante e motivador nesse sentido. No entanto, o facto de existirem vários tipos de temperamento presentes neste grupo de crianças tornou por vezes mais complicada a interação com elas tal como o cumprimento dos objetivos delineados. Por exemplo, algumas das crianças precisaram de mais tempo para compreender o porquê de não poderem usar aquele cubo ou o livro e terem de esperar pela sua vez, sendo que a primeira reação era tentar tirá-lo à outra criança.

Como tal, adotei alguns comportamentos descritos anteriormente no ponto referente ao treino social, como comunicar com as crianças com uma voz calma dizendo-lhes que temos de partilhar e esperar pela nossa vez, modelando e promovendo assim comportamentos sociais adequados à situação. Quando os conflitos levavam ao choro ou até mesmo ao bater, mais uma vez calmamente colocava fim a essa situação reconhecendo e nomeando os sentimentos, descrevendo a situação e arranjando forma de a resolver.

Ao incentivar a partilha estive em simultâneo a treinar emoções positivas, como por exemplo ao dizer “o Tomás ficou feliz porque lhe deste o cubo para ele também brincar”. Mas mais importante ainda, ao nomear a emoção e a causa da mesma estava a ajudar as crianças a associar o sentimento à causa.

No caso do treino emocional, este é também caracterizado por uma abordagem essencialmente realizada através da comunicação, e que ajuda os bebés e as crianças mais pequenas a começarem a desenvolver vocabulário para expressar as suas emoções (Webster-Stratton, 2011).

Assim, ao nomear as emoções à medida que as associava às fotografias ou imagens dos cubos, tornou-se mais fácil para as crianças, numa fase posterior identificarem-nas autonomamente. Este tipo de treino e de estratégias ajuda também o adulto a perceber e a comunicar de forma mais assertiva com as crianças.

Apesar de existirem várias estratégias que facilitam este tipo de treino, estes momentos não se devem tornar mecanizados, pois por vezes podem provocar o efeito contrário nas crianças levando à sua frustração. Este tipo de treino deve ser feito no dia-a-dia, em situações pontuais e espontâneas, não sendo necessário utilizar objetos específicos.

É também importante que haja uma ligação entre o que é feito na creche com o que é feito em casa de forma a não fomentar na criança sentimentos de insegurança e confusão, sendo por isso importante a comunicação e partilha entre toda a equipa educativa, pais e cuidadores.

Posso concluir, que esta intervenção foi bastante rica e positiva para mim como pessoa e como futura educadora, e que mais uma vez não nos podemos delimitar ao que temos planeado. Situações inesperadas e que surgem das rotinas diárias podem ser tão ricas e gratificantes como aquelas que levamos para apresentar ao grupo. Foi também vantajoso para as crianças pois o ambiente tornou-se muito mais tranquilo.

Considerações finais

Este trabalho é um grande misto de emoções e sentimentos, mas também o concretizar de um sonho que é querer ser educadora de infância.

Ao longo de todos estes anos lutei contra obstáculos e dúvidas que por vezes me colocavam no caminho a palavra desistir. No entanto, fui mais forte que tudo isso e apoiei-me essencialmente nas aprendizagens que estava a adquirir e no facto de estar a fazer o que mais gosto.

O que aprendi sobre mim como futura educadora? Que tenho de ter confiança em mim e nas minhas capacidades, que o impossível só o é até acontecer, tudo pode ser realizado, e não devemos desistir logo ao primeiro obstáculo só porque algo não correu como planeado, até pode correr melhor, o que acontecer no seu lugar pode levar a algo que desperte ainda mais o interesse e a curiosidade das crianças e até de nós próprios.

Como aprendi? Não foi de todo fácil, mas refletindo e ouvindo. Todos os dias refletia sobre o que correu bem e o que correu menos bem ou mal. Refletia sobre as minhas dúvidas, pensava o que poderia fazer para mudar no dia seguinte, que estratégias usar e medidas tomar. Refletia sobre o parecer da educadora cooperante durante as práticas pedagógicas, no fim de cada dia, sobre o que poderia ter feito melhor se fosse realizado de outra forma, o que podia mudar. Refletia sobre o que os professores diziam nas aulas e que às vezes ao primeiro impacto podia ser duro de ouvir mas me fazia pensar e acreditar que podia fazer melhor.

A minha maior dificuldade acabou por se tornar a minha maior aprendizagem, aprendi a confiar mais em mim, aprendi a ouvir e dar voz às crianças, aprendi que os bebés fazem mais do que comer e dormir. Eles interagem connosco através de gestos, sons e emoções e esperam que nós respondamos para que sintam que correspondemos aos seus interesses e necessidades. Os bebés, as crianças são o melhor dos nossos dias.

No fim deste percurso termino com orgulho da pessoa em que me tornei e de tudo o que alcancei. Sem dúvida que ser educadora é o que eu quero e pretendo lutar por isso, continuando a aprender todos os dias com quem me pode ensinar.

Referências bibliográficas

Bower, R.G.T. (1983). *Uma Introdução ao Desenvolvimento da Primeira Infância*. Moraes Editora. Lisboa.

Brazelton, T. & Sparrow, J. (2003). *O método Brazelton. A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

Coelho, A. (2004) *Educação e Cuidados em Creche: conceitualizações de um grupo de educadoras*. Universidade de Aveiro

Dâmaso, P. P. (2011). *Especificidade na Diversidade: A Compreensão Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Psicologia.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto – Conceção e Desenvolvimento do Currículo

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto – Integração do Currículo

Decreto-Lei nº 158/84 de 17 de Maio – Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

Eisenberg, N. (2005). *Esforço para controlar o temperamento (auto-regulação)*. Arizona State University, EUA. Acedido em 28 de Março de 2017 em: <http://www.encyclopedia-crianca.com>

Jacalyn Post et Mary Hohmann. (2011) *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.

Kagan, J. (2005). *Temperamento*. Harvard University, USA. Acedido em 28 de Março de 2017 em: <http://www.encyclopedia-crianca.com>

Machado, M. O. P. A. (2012) *O Conhecimento Emocional e o Desenvolvimento Sócio-Emocional em Crianças de Idade Pré-Escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia (Psicologia Educacional). ISPA – Instituto Universitário. Lisboa

Ministério da Educação. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.

Ministério da Educação. (2002) *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa.

Oliveira-Formosinho e Araújo. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Parente, Cristina. (2012) *Observar e Escutar na Creche – para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

Portugal, Gabriela. (1998) *Crianças, famílias e creches Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, Gabriela. (2012) *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS

Rothbart, K. M. (2005). *Temperamento Inicial e Desenvolvimento Psicossocial*. University of Oregon, EUA. Acedido em 28 de Março de 2017 em: <http://www.encyclopedia-crianca.com>

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional competence*. New York. Acedido em: 20 de Março de 2017 em: <https://books.google.pt>

Segurança Social. (2011) *Manual de Processos-Chave creche* (2ª Edição). Lisboa.

Silva, M. I., & Pré-Escolar, N. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, R. M. J. M. (2010). *A Inteligência Emocional como Fator Determinante Nas Relações Interpessoais. Emoções, Expressões Corporais e Tomadas de Decisão*. Dissertação de Mestrado em Gestão/MBA. Área Científica de Gestão de Recursos Humanos. Universidade Aberta. Lisboa.

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de Remendar. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-escolar e o Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Webster, C. (2010). *Os Anos Incríveis*. Braga: Psiquilíbrios Edições (obra original publicada em 2005)

Webster, C. (2011). *Incredible Toddlers. A Guide and Journal of Your Toddler's Discoveries. Promoting Toddler's Safety and Their Social, Emotional and Language Development*. USA.

Apêndices

Apêndice I – Autorização para Observação/Ação



Autorização Formal – Observação/Ação

Mestrado: Educação Pré-escolar

Tema: O desenvolvimento socioemocional em creche

Autora: Ana Rita Figueiredo Mendonça

No âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, estou a desenvolver um trabalho sobre o desenvolvimento emocional das crianças em contexto de creche. O mesmo estudo está sobre a orientação da Professora Doutora Vera do Vale. O objetivo primordial deste trabalho é a promoção de capacidades de autorregulação emocional (treino de competências sociais e emocionais).

Para tal, gostaria de solicitar a sua **autorização e colaboração para a realização deste trabalho com o seu educando**. Numa fase inicial, este consistirá na recolha de dados através de observações diretas em contexto de sala de creche. Posteriormente numa segunda fase, o objetivo será construir e desenvolver estratégias de forma a ajudar o seu educando no desenvolvimento socioemocional e na regulação das emoções.

Todo este plano será sempre construído em parceria com a educadora da sala. Todo o plano de pesquisa/ação será sempre partilhado consigo para que possa tomar conhecimento do que está a ser feito.

Este estudo não lhe trará nenhum encargo ou risco. Não lhe serão imputadas quaisquer despesas pela sua participação. A investigação é confidencial e anónima. Os dados recolhidos serão abrangidos por total sigilo profissional e terão uso exclusivo para o referido estudo. A identificação da criança não será, em qualquer momento, tornada pública, assegurando assim o seu anonimato.

Este trabalho poderá ser uma mais valia, para o seu encarregado de educação e poderá contribuir para o seu desenvolvimento e crescimento. Para além disso, através do resultado e contributo do estudo, estará a ajudar futuramente outras famílias e crianças.

Agradeço desde já a sua atenção, disponibilidade e colaboração para esta investigação/ação.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO (À) ENCARREGADO (A) DE EDUCAÇÃO

Eu _____
_____, encarregado(a) de educação
de _____, autorizo/não autorizo a recolha
de dados e a realização da intervenção intitulada “O desenvolvimento
socioemocional em creche” no âmbito do mestrado Educação Pré-escolar, da Escola
Superior de Educação de Coimbra e no seguimento do estágio realizado no ano letivo
corrente (2016/2017).

O(a) Encarregado(a) de educação

__/__/__

Apêndice II – Imagens referentes à intervenção

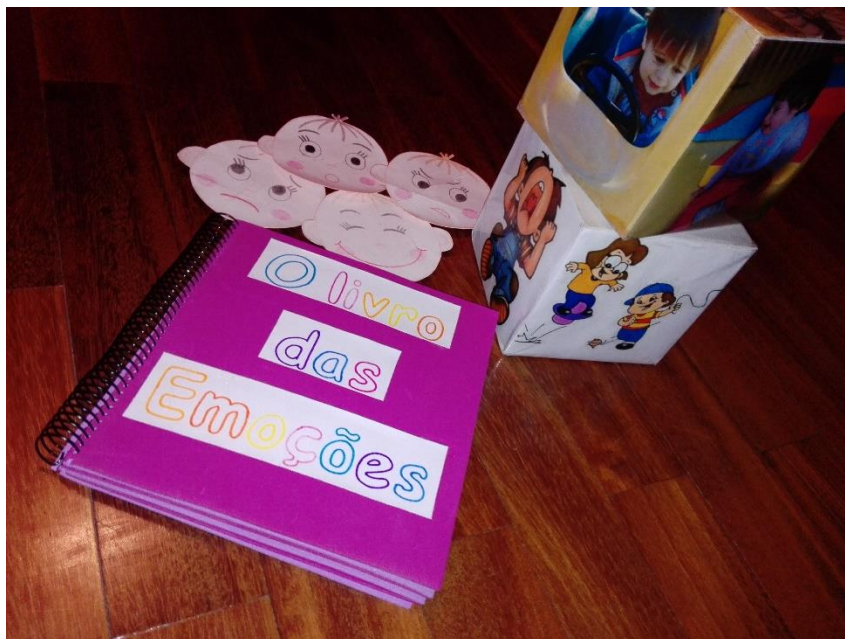


Imagem 1 – Cubos e Livro das Emoções



Imagem 2 – Uma das crianças observa e aguarda a sua vez enquanto a outra manipula os cubos



Imagem 3 – Identificação e associação das imagens com a mesma emoção



Imagem 4 – Observação do livro das emoções ainda com as imagens todas colocadas



Imagem 5 – A criança realiza sozinha a colocação das caras com as emoções nos respetivos lugares



Imagem 6 – Associação de imagens com a mesma emoção